

Diesterwegs Rote Reihe

Zur Psychologie des Literaturunterrichts

Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele

Herausgegeben von
Heiner Willenberg in Verbindung
mit mehreren Fachkollegen

VERLAG MORITZ DIESTERWEG
Frankfurt am Main

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten –
Unterrichtsmethoden – Beispiele / hrsg. von Heiner Willenberg
in Verbindung mit mehreren Fachkollegen.

1. Auflage – Frankfurt am Main: Diesterweg 1987

(Diesterwegs Rote Reihe)

ISBN 3-425-01627-X

NE: Willenberg, Heiner [Hrsg.]

ISBN 3-425-01627-X

1. Auflage 1987

© 1987 Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

5.3 Aktivierung literarischer Erfahrung: Produktionsaufgaben und strukturelle Verfahren

(Kaspar H. Spinner)

5.3.1 Didaktische Folgerungen aus der entwicklungspsychologischen Analyse der Unterrichtsprotokolle und Fragebogen

In den Analysen, die Els Andringa und ich oben vorgelegt haben, sind die entwicklungspsychologischen Verstehensfähigkeiten und -grenzen von Schülern aus 4 Jahrgangsstufen aufgezeigt worden (5./6., 8., 9./10. Klasse und 12./13. Jahrgangsstufe, jeweils die gleiche Schülergruppe für Unterrichtsprotokoll und Fragebogen, wobei die Angaben mit Schrägstrich – 5./6. usw. – anzeigen, daß zwischen Unterrichtsaufnahme und Fragebogenerhebung die Sommerferienzeit und damit der Schuljahreswechsel lag). In diesem Kapitel möchte ich nun zeigen, welche didaktisch-methodischen Folgerungen aus den Analysen gezogen werden können. In einem ersten Schritt halte ich fest, auf welche Fähigkeiten der Schüler bei den verschiedenen Jahrgangsstufen aufgebaut werden kann und welche entwickelt werden sollten. Dann mache ich in einem zweiten Unterkapitel methodische Vorschläge für die Jahrgangsstufen und zeige anschließend, wie ich, unter Berücksichtigung auch der Analyseergebnisse von Heiner Willenberg, Jürgen Kreft und Hans-Georg Hölsken, selber eine Stunde für eine Klasse geplant und gehalten habe.

Bei den didaktischen Folgerungen, die ich aus den Unterrichtsanalysen ziehe, **gehe ich von dem Grundprinzip aus, daß weiterführende Fähigkeiten immer auf der Basis der schon vorhandenen entwickelt werden sollen.** Das führt zu einem gestuften Vorgehen im Unterricht; die Fähigkeit z. B., die wechselseitige Beeinflussung von Standpunkten und Verhaltensweisen zu erfassen (Perspektivenkoordination), wird man erst dann gezielt fördern, wenn als Voraussetzung die Fähigkeit, die Perspektive anderer wahrzunehmen, vorhanden ist; die Perspektivenintegration (Deutung einzelner Perspektiven aus übergreifenden Horizonten) wird man erst in den Vordergrund rücken, wenn die Perspektivenkoordination verfügbar ist.

Gestuften Vorgehen heißt allerdings nicht, daß man sich auf ein Stufenschema mit festgelegten Altersangaben berufen könnte. Solche Stufenschemata gab es auf der Grundlage von Untersuchungen zu Lesestoffen; die Jugendpsychologie hatte Kategorien wie „Märchenalter“ und „Robinsonzeit“ (so Charlotte Bühler, vgl. Bühler/Bilz 1977, S. 26) entwickelt. Die Auseinandersetzung um solche Stufenschemata hat aber ergeben, daß Leseinteressen von so vielen Variablen abhängig sind, daß sie nicht allein in bezug auf das Alter festgeschrieben werden können. Mit der Beschreibung von Verstehensfähigkeiten, wie ich sie hier vorgenommen habe, dürfte man zwar näher als mit der Feststellung der Leseinteressen an die kognitive Entwicklung der Heranwachsenden herankommen, aber Vergleiche zwischen verschiedenen Klassen und Lesern der gleichen Altersstufe zeigen auch da, daß die Unterschiede beträchtlich sind. Damit ist der Entwicklungsaspekt jedoch nicht ad acta gelegt, denn auch wenn die Entwicklung der Verstehensfähigkeiten sich bei verschiedenen Schülern unterschiedlich schnell vollzieht, so durchläuft sie doch Phasen, die nicht gegeneinander austauschbar sind. **So sind denn die im folgenden gezogenen Konsequenzen nicht für die jeweilige Altersstufe generell, sondern nur für die von uns untersuchten Schülergruppen gültig.** Das Verfahren

allerdings, aus entwicklungspsychologischen Beobachtungen Folgerungen für die Unterrichtsplanung zu ziehen, kann, ja sollte überall Anwendung finden.

Welche Fähigkeiten wären also aufgrund unserer Analysen bei den untersuchten Schülergruppen fruchtbar zu machen und zu stärken, welche wären neu zu entwickeln oder anzubahnen?

Klasse 5/6

Die Stärke der Schüler liegt in ihrer Fähigkeit, sich vom erzählten Geschehen eine ausgesprochen lebendige Vorstellung zu machen; dabei konzentrieren sie sich allerdings weitgehend auf das äußere Geschehen und thematisieren noch kaum die Innensicht von Figuren und erfassen deshalb auch noch kaum, wie das Verhalten von Figuren durch wechselseitiges Aufeinander-Reagieren bestimmt ist (koordinierte Perspektivenübernahme). Auch erörtern die Schüler noch keine parabolischen Sinndimensionen, sondern bleiben an der wörtlichen, konkreten Bedeutung hängen. Es wäre also sinnvoll, den Schülern im weiteren Unterricht den Weg zu den Sinndimensionen jenseits der konkreten Handlungsebene und der wörtlichen Bedeutung zu eröffnen, ohne freilich ihnen die Lust an der lebendigen Vorstellung zu nehmen und damit, wie das durch schulische Interpretations- und Analyserituale allzu schnell geschieht, eine vorhandene Teilfähigkeit literarischen Verstehens zu zerstören. Das Bedürfnis der Schüler, das erzählte Geschehen nicht einfach hinzunehmen, sondern auf seine kausallogischen Zusammenhänge hin zu befragen, müßte fruchtbar gemacht werden für Handlungsdeutungen, die die äußere Handlungsfolge in Richtung auf die psychischen Bedingungen hinterfragen.

Klasse 8

¹ Das psychologische Interesse, das man im Unterrichtsprotokoll von Klasse 8 feststellt, sollte genutzt, d. h. vor allem mit entsprechenden Textangeboten und Unterrichtsarrangements zur weiteren Entfaltung gebracht werden. Die Fähigkeit, die wechselseitige Abhängigkeit von Verhaltensweisen und Handlungsintentionen zu erkennen, wäre weiter auszubauen und für Einsichten in unterschiedlichen Bereichen des menschlichen Zusammenlebens fruchtbar zu machen. Die noch zaghafte Versuche parabolischen und symbolischen Verstehens und das in Ansätzen sich zeigende Textbewußtsein müßten gestützt werden.

Klasse 9/10

Der jugendliche Egozentrismus in Klasse 9, der die Schüler vor allem das Identitätsproblem im Text sehen läßt, führt zwar zu interessanten und prägnant erfaßten Gesamtdeutungen, aber auch zur Gefahr einer zu schnellen Abstraktion vom Text. Die Charakterisierung der Förster wird z. B. kaum mehr wahrgenommen. Diese identifikatorische und zugleich vom Text abstrahierende Leseweise am Leitfaden der Hauptfigur müßte ergänzt werden durch eine stärkere Beachtung anderer Figuren. Damit würde die **Fähigkeit zur Fremdwahrnehmung und koordinierenden Perspektivenübernahme** gestützt, die sich schon in Klasse 8 deutlich gezeigt hat, aber in Klasse 9 durch den jugendlichen Egozentrismus kaum weiterentwickelt und durch die schnelle Abstraktion gleichsam übersprungen ist. Anzuregen wären dabei auch Überlegungen, wie Verhaltens- und Sichtweisen von Figuren auf übergreifende Zusammenhänge zurückgeführt

werden können; Ansätze zu solcher Perspektivenintegration sind in der Klasse bereits feststellbar. Die vorhandene Abstraktionsfähigkeit bietet eine gute Voraussetzung für solche Fragestellungen. Sinnvoll wäre ferner, das Interesse für die literaturgeschichtliche Einordnung (Autor, Entstehungszeit) aufzugreifen; eine Beschäftigung mit solchen Fragen stützt ihrerseits die Fähigkeit, von den eigenen Problemen auch mal absehen zu können. Schließlich wäre der Blick für textstrukturelle Aspekte weiter zu schärfen.

Jahrgangsstufe 12/13

Die wesentlichen Aspekte der Kompetenz, die für angemessenes Verstehen literarischer Texte notwendig ist, sind beim untersuchten Kurs vorhanden (z. B. Textbewußtsein, Verwendung metasprachlich-poetologischer Begriffe, Verstehen indirekter Ausdrucksweisen wie Symbolik und Ironie, Perspektivenintegration). Insbesondere bei der schriftlichen Befragung hat sich aber gezeigt, daß die Kompetenzen nicht voll ausgebildet sind und nicht durchgehend angewendet werden. Das jeweilige Unterrichtsarrangement trägt offenbar noch Wesentliches zum angemessenen Verstehen bei. Damit die Schüler nicht ihrer in der schriftlichen Befragung feststellbaren Tendenz zur abstrahierenden und verallgemeinernden Deutung allzu sehr nachgeben, ist es wichtig, den Unterricht so zu gestalten, daß sich die Schüler intensiv auf die Figuren, und das heißt auch: auf den Text einlassen. Man muß also, als Abwehr allzu schnellen Interpretierens und voreiliger Fixierung auf ein Deutungsschema, die Textwahrnehmung stärken und die abstrahierenden Verstehensfähigkeiten so durch ihren Bezug auf die Komplexität des Textes zu differenzierten Verstehensleistungen führen.

5.3.2 Methoden: Produktionsaufgaben und strukturelle Verfahren

In der Fachdidaktik Deutsch sind die Unterrichtsmethoden bislang kaum entwicklungspsychologisch begründet worden. Allzu sehr wird stoff- und ergebnisorientiert gedacht, z. B. im Hinblick auf das erwartete Interpretationsergebnis: Gerechtfertigt erscheint eine Methode, wenn sie die erwünschte Interpretation hervorbringt. Inwiefern die Verstehensfähigkeiten der Schüler dabei tatsächlich gefördert werden, wird kaum diskutiert. Nicht viel besser ist es oft, wenn poetologische Kategorien zum Ausgangspunkt der Planung gemacht werden und man den Schülern beizubringen versucht, was eine Metapher, ein Symbol, eine Kurzgeschichte ist. Solche Begriffe sind Hilfsmittel, ihre Kenntnis ist noch kein Ausweis dafür, daß entsprechende Verstehenskompetenzen vorhanden sind. Es gibt Schüler, die können einen Text als Fabel bezeichnen, noch ohne den parabolischen Sinn verstanden zu haben. Ein Unterricht, der die Verstehenskompetenzen der Schüler im Auge hat, wird deshalb weniger ergebnis-, mehr prozeßorientiert sein.

5.3.2.1 Sekundarstufe I: Produktionsaufgaben

Die von uns analysierten Stunden aus der Sekundarstufe I waren methodisch ausschließlich auf das Unterrichtsgespräch abgestellt. Um die beobachteten Verstehensfähigkeiten noch mehr zur Entfaltung zu bringen und fehlende Verstehensdimensionen

zu erschließen, scheint mir vor allem eine Ergänzung des Unterrichtsgesprächs durch produktionsorientierte Formen des Umgangs mit Texten angebracht. Durch sie soll vermieden werden, daß den Schülern Literaturunterricht nur als ein Ort vorkommt, wo man über Texte redet, und nicht als Gelegenheit, Erfahrungen an und mit Texten zu machen. Im Rahmen des derzeitigen kreativ-operativen, produktions- und handlungsorientierten Trends der Deutschdidaktik werden Produktionsaufgaben im Rahmen des Literaturunterrichts mannigfach propagiert. Dabei steht vor allem die Entfaltung der kreativ-ästhetischen Potentiale der Schüler im Vordergrund; die Leistung, die die Produktionsaufgaben für die Ausbildung der Verstehensfähigkeit erbringen, ist bislang erst in Ansätzen aufgezeigt worden. Eben darauf kommt es hier aber an. Selber Texte weiter- und umschreiben, rekonstruieren und verfremden, illustrieren und szenisch umsetzen dient nicht nur spielerischem Vergnügen, sondern kann einen je spezifischen Beitrag zur Fortentwicklung bestehender Verstehenskompetenzen liefern. Ausgehend von den festgestellten Leistungen und Defiziten der Schüler mache ich in diesem Sinne für die einzelnen Klassen die folgenden Vorschläge:

Klasse 5/6

Bei dieser Klasse sollte, aufbauend auf die vorhandene Vorstellungsfähigkeit, vor allem Innensicht erschlossen werden; das kann durch Stegreifspiele im Rahmen der Textbehandlung erfolgen: Einzelne erzählte Situationen werden gespielt, anschließend überlegt man gemeinsam, was die Figuren in der gespielten Situation empfunden haben könnten. Damit knüpft man an die äußere Handlung an und erweitert sie durch die Innensicht, und zwar so, daß die Schüler bis zu einem gewissen Grad Beobachtungen am eigenen Leibe machen können: Was empfinde ich als Förster, wenn mir der Bär unerwartet kräftig auf die Schultern klopft oder wenn er mit einer überraschend tiefen Stimme antwortet? Mit solchen Überlegungen wird zugleich die Einsicht in die Wechselseitigkeit von Verhaltensweisen angebahnt: Die tiefe Stimme erschreckt mich und flößt mir Respekt ein, so daß ich mich vorsichtig dem anderen gegenüber verhalte.

Mit dem Stegreifspiel dürfte auch das Problem der realistischen Erwartungshaltung, die den Schülern bei einem Text wie dem „Bären auf dem Försterball“ zu schaffen macht, entschärft werden. Da ein Spiel sowieso Verwandlung in Rollen bedeutet, sind die Schüler eher bereit, einen Bären im Spiel sprechen zu lassen als eine erzählte Geschichte mit einem sprechenden Bären zu akzeptieren. Mit der Spielsituation kann weiterhin der Weg zum parabolischen Sinn angebahnt werden: Ausgehend von den Stegreifspielen, die ja schon eine Verbindung der fiktionalen Figuren mit der leibhaftigen Person der Schüler herbeiführen, kann erörtert werden, ob die Schüler analoge Situationen, Reaktionen und Verhaltensweisen kennen (Seid ihr auch schon mal so erschrocken über eine tiefe Stimme?). Solche selbst erlebten Situationen können u. U. ebenfalls gespielt werden. Die Vergegenwärtigung von Parallelen aus der eigenen Erfahrungswelt ist eine vorbereitende Stufe für das parabolische Verstehen, bei dem ein allgemeiner, auf andere Situationen übertragbarer Sinngehalt vergegenwärtigt wird.

Klasse 8

Zur weiteren Entfaltung des psychologischen Verstehens könnte man einen inneren Monolog oder einen Brief einer Figur verfassen lassen. Das führt zu einer intensiven

Auseinandersetzung mit der Innenperspektive der jeweiligen Figuren, so daß dann auch im Unterrichtsgespräch anhand der selbst geschriebenen Texte ausführlicher über Motive, Intentionen und innere Reaktionen der Figuren gesprochen werden kann. Als Ausgangspunkt wären dazu Texte geeignet, die selbst schon mehr Innensicht der Figuren vermitteln als „Der Bär auf dem Försterball“.

Die Unterstützung des parabolischen Verstehens und des Textbewußtseins kann durch das Umschreiben des Textes in eine andere Textsorte erfolgen. Bei der Besprechung des „Bären auf dem Försterball“ hatten die Schüler selbst den Begriff Fabel ins Spiel gebracht; man könnte also z. B. eine Geschichte wie den „Bären auf dem Försterball“ zu einer Fabel verkürzen lassen. Das würde erfordern, daß sich die Schüler eine ausdrücklichere parabolische Aussage vergegenwärtigen, als sie vom Hacks-Text nahegelegt wird. Das hält zur Deutungsarbeit an – und selbst wenn die Schüler dann zur Auffassung gelangten, daß eine Umsetzung in die Fabelgattung nicht möglich sei, dürften Einsichten in parabolische Bedeutungsstruktur und in Gattungsscharakteristika gewonnen sein. Den Begriff „Gleichnis“, der ebenfalls von den Schülern im Gespräch genannt wurde, könnte man zum Anlaß nehmen, daß sich die Schüler Situationen ausdenken, in denen der „Bär auf dem Försterball“ als Gleichnis erzählt werden könnte. Damit würde das parabolische Verstehen des Textes verstärkt und konkretisiert.

Anders als bei Klasse 5/6 wird durch die hier für Klasse 8 gemachten Vorschläge der Text als gestaltetes Produkt ins Bewußtsein gerückt. Das fördert die Distanznahme zur erzählten Geschichte. Da die Distanzierung bei den Vorschlägen aber an anschauliche Vorstellungs- und erzählende Schreibfähigkeit gebunden bleibt, dürfte die Gefahr leeren Theoretisierens vermieden werden.

Klasse 9/10

Eine intensivere Beschäftigung mit der Perspektive mehrerer Figuren kann wie bei Klasse 8 durch das Verfassen eines Briefes oder inneren Monologs, aber auch durch das etwas anspruchsvollere Umerzählen aus veränderter Perspektive angeregt werden (bezogen auf den „Bären auf dem Försterball“ z. B. ein Umschreiben aus der Perspektive des jungen Försters). Wichtig ist auf dieser Klassenstufe, daß die wechselseitige Beeinflussung und Abhängigkeit von Perspektiven bewußt wird; das Umschreiben soll deshalb nicht auf die Perspektive einer einzigen Figur beschränkt bleiben. Ausgehend von solchen Schreibaufgaben könnte dann der Blick auch auf Probleme der Erzählperspektive und damit auf die Textstruktur gelenkt werden.

5.3.2.2 Sekundarstufe II: Strukturelle Verfahren

Jahrgangsstufe 12/13

In höheren Klassen taucht immer wieder die Gefahr auf, daß die Schüler zu schnell über den Text hinweglesen, sich eine allgemeine Meinung zum Inhalt bilden und nur noch auf einer abstrakten Ebene diskutieren. Strukturelle Verfahren der Arbeit am Text können dieser Tendenz entgegenwirken, denn sie lenken das Augenmerk auf den Zusammenhang der einzelnen Textelemente. Bezogen auf den „Bären auf dem Försterball“ könnte z. B. durch strukturelle Analyse das Auftreten der Bärenfrau, das den Schülern der Jahrgangsstufe 12 so wenig eingeleuchtet hat, besser in den Sinnzusammenhang ein-

geordnet werden. Die Bärin verkörpert die Gegenposition zur maskulinen „Gesellschaft“, in der sich der Bär aufhält und zu deren Exponenten er wird. Es geht also im Text nicht einfach um eine beliebige Identitätsdiffusion, sondern um die Selbstentfremdung, die durch die Interaktionsmuster maskuliner Gesellschaftlichkeit hervorgerufen wird. Wenn im Unterricht Verwunderung über das Auftreten der Frau entsteht, könnte man diese Irritation zum Ausgangspunkt einer weiterführenden Deutungsaktivität machen. Man könnte z. B. fragen, ob der Gegensatz Mann-Frau im Text auch sonst eine Rolle spielt. Man greift also zwei zueinander in Opposition stehende Bedeutungselemente heraus und überlegt, ob sie über die gesehene Stelle hinaus im Text eine Rolle spielen. Ein solches Verfahren ist struktural, denn man argumentiert nicht einfach nur auf der Ebene einer globalsemantischen Deutung des Textes, sondern arbeitet mit einzelnen Bedeutungselementen im Hinblick auf den Funktionszusammenhang. Ausgehend von der Opposition Frau-Mann oder weiblich-männlich wird man z. B. die verschiedenen Männlichkeitsmerkmale wie Bart (dagegen der junge Förster mit „einem verhältnismäßig kleinen Bart“), tiefe Stimme, kräftige Hiebe, Trinkfestigkeit, Imponieren mit den Geweihen usw. genauer in ihrer Funktion für den Gesamtzusammenhang erkennen können. Schüler, die mit dem strukturalen Verfahren vertraut sind, können auf solche Weise selbständig vielfältige Bedeutungsbeziehungen herausfinden. Ziel ist nicht die Darlegung einer objektiven Textbedeutung oder der formalen Struktur des Textes, sondern die Entdeckung möglicher Bedeutungszusammenhänge. Dem Deutenden ist ein gewisser Spielraum gegeben, in dem er selber strukturierend und sinngebend tätig ist – literarische Texte regen ja selbständige Sinnbildungsprozesse an. Strukturales Verfahren ist, richtig angewendet, nicht formalistisch-trockene Analyse, sondern dient, ähnlich wie die Produktionsaufgaben, einer Aktivierung literarischer Erfahrung.

Für den Kurs der 12./13. Jahrgangsstufe würde ich – nicht an Stelle der Produktionsaufgaben, sondern zu ihrer Ergänzung – das Herausarbeiten von Bedeutungsbeziehungen im strukturalen Sinne anregen. Dadurch dürfte die von den Schülern bevorzugte abstrahierende Deutungsaktivität an die Beobachtung von Einzelmerkmalen zurückgebunden werden und damit ihrerseits zu erweiterten und differenzierteren Ergebnissen führen. Die Abstraktion braucht, soll sie nicht stereotyp bleiben, die konkrete und ins einzelne gehende Wahrnehmung als ihre Basis.

5.3.3 Nachfolgeunterricht in Klasse 10

5.3.3.1 Vorgaben aus den Analysen und methodischen Vorschlägen

Ein halbes Jahr nach der Unterrichtsstunde, die ich für unsere Analysen in der 9. Klasse aufgenommen hatte, hielt ich bei den gleichen Schülern (sie waren nunmehr in Klasse 10) eine weitere Stunde, die auf unseren Untersuchungsergebnissen und methodischen Folgerungen aufgebaut war:

Den Ausführungen von Heiner Willenberg entnahm ich, daß sich die Schüler der 9./10. Klasse stärker auch auf Details der Figurengestaltung einlassen sollten, also angeregt werden müßten, den Text genauer wahrzunehmen und sich die Figuren in ihrer jeweiligen Besonderheit, in ihren Verhaltensweisen usw. intensiver zu vergegenwärtigen.

Jürgen Krefts Hinweis, daß in den Schüleräußerungen die Differenz zwischen bewußt-absichtlichem und unbewußtem Motiv des Handelns noch verwischt sei, legt seinerseits nahe, im Nachfolgeunterricht einen differenzierten Einblick in innere Verhaltenssteuerungen zu vermitteln.

Ähnliche Folgerungen hatten sich aus meiner eigenen Analyse und der Untersuchung von Els Andringa ergeben. Den Text vom „Bären auf dem Försterball“ hatten die Schüler identifikatorisch am Leitfaden der Hauptfigur wahrgenommen, sie hatten Globaldeutungen entwickelt und über die konkrete Charakterisierung insbesondere der Förster hinweggesehen. Die Fragebogenuntersuchung hatte gezeigt, daß bei den Schülern die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination in vollem Gange war und ihnen in Ansätzen auch schon Perspektivenintegration gelang. Es erschien also angebracht, im Folgeunterricht dem Perspektivenproblem besondere Aufmerksamkeit zu widmen und daher vor allem die vorhandene, aber aufgrund des jugendlichen Egozentrismus z. T. nicht angewendete Fähigkeit zur Wahrnehmung fremder Perspektiven zu stützen und die Einsicht in Bedingungsfaktoren verschiedener Erlebnisperspektiven, Ansichten und Verhaltensorientierungen zu fördern. Wünschbar erschien es, darüber hinaus die Aufmerksamkeit für erzählstrukturelle Zusammenhänge, z. B. ausgehend vom Perspektivenproblem, anzuregen.

Den Ausführungen von H.-G. Hölsken entnahm ich die grundsätzliche, für alle Klassenstufen gültige Anregung, Unterrichtsarrangement und Gesprächsführung so zu handhaben, daß eine elaborative Textverarbeitung angeregt wird; wenn also, ausgehend von den genannten Konsequenzen aus den Analysen von H. Willenberg, J. Kreft, E. Andringa und mir, eine schärfere Erfassung und vertiefte Deutung von Textdetails und Figurenmerkmalen anzustreben war, so sollte das nicht durch Aneinanderreihung suggestiver Einzelfragen, die je mit einer einzigen Antwort abgetan werden können, erfolgen, sondern vielmehr eine Unterrichtsgestaltung vorgesehen werden, die den Schülern einerseits Raum läßt für die selbständige Entfaltung von Deutungszusammenhängen, die andererseits aber zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text und nicht einfach nur zum Austausch beliebiger subjektiver Einfälle anhält.

5.3.3.2 Textwahl

Aufgrund der genannten Vorgaben suchte ich einen Text, der stärker als der „Bär auf dem Försterball“ zum Nachvollzug der Erlebnisperspektiven von Figuren anhält und der auch Anlaß bietet, die wechselseitige Abhängigkeit der Perspektiven zu erörtern. Zugleich sollte der Text auch für die Beobachtung formaler Gestaltungselemente geeignet sein. Diese Voraussetzungen schienen mir in der Kurzgeschichte „Augenblicke“ von Walter Helmut Fritz gegeben.

Walter Helmut Fritz: Augenblicke

Kaum stand sie vor dem Spiegel im Badezimmer, um sich herzurichten, als ihre Mutter aus dem Zimmer nebenan zu ihr hereinkam, unter dem Vorwand, sie wolle sich nur die Hände waschen.

Also doch! Wie immer, wie *fast* immer.

Elsas Mund krampfte sich zusammen. Ihre Finger spannten sich. Ihre Augen wurden schmal. Ruhig bleiben!

Sie hatte darauf gewartet, daß ihre Mutter auch dieses Mal hereinkommen würde, voller Behutsamkeit, mit jener scheinbaren Zurückhaltung, die durch ihre Aufdringlichkeit die Nerven freilegt. Sie hatte – behext, entsetzt, gepeinigt – darauf gewartet, weil sie sich davor fürchtete.

- Komm, ich mach dir Platz, sagte sie zu ihrer Mutter und lächelte ihr zu.
- Nein, bleib nur hier, ich bin gleich soweit, antwortete die Mutter und lächelte.
- Aber es ist doch so eng, sagte Elsa, und ging rasch hinaus, über den Flur, in ihr Zimmer. Sie behielt einige Augenblicke länger als nötig die Klinke in der Hand, wie um die Tür mit Gewalt zuzuhalten. Sie ging auf und ab, von der Tür zum Fenster, vom Fenster zur Tür. Vorsichtig öffnete ihre Mutter. Ich bin schon fertig, sagte sie.
- Elsa tat, als ob ihr inzwischen etwas anderes eingefallen wäre, und machte sich an ihrem Tisch zu schaffen.
- Du kannst weitermachen, sagte die Mutter.
- Ja, gleich.

Die Mutter nahm die Verzweiflung ihrer Tochter nicht einmal als Ungeduld wahr.

Wenig später allerdings verließ Elsa das Haus, ohne ihrer Mutter adieu zu sagen. Mit der Tram fuhr sie in die Stadt, in die Gegend der Post. Dort sollte es eine Wohnungsvermittlung geben, hatte sie einmal gehört. Sie hätte zu Hause im Telefonbuch eine Adresse nachsehen können. Sie hatte nicht daran gedacht, als sie die Treppen hinuntergeeilt war.

In einem Geschäft für Haushaltsgegenstände fragte sie, ob es in der Nähe nicht eine Wohnungsvermittlung gebe. Man bedauerte. Sie fragte in der Apotheke, bekam eine ungenaue Auskunft. Vielleicht im nächsten Haus. Dort läutete sie. Schilder einer Abendzeitung, einer Reisegesellschaft, einer Kohlenfirma. Sie läutete umsonst.

Es war später Nachmittag, Samstag, zweiundzwanzigster Dezember.

Sie sah in eine Bar hinein. Sie sah den Menschen nach, die vorbeigingen. Sie trieb mit. Sie betrachtete Kinoreklamen. Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren. Ihre Mutter würde zu Bett gegangen sein. Sie würde ihr nicht mehr gute Nacht zu sagen brauchen.

Sie würde sich, gleich nach Weihnachten, eine Wohnung nehmen. Sie war zwanzig Jahre alt und verdiente. Kein einziges Mal würde sie sich mehr beherrschen können, wenn ihre Mutter zu ihr ins Bad kommen würde, wenn sie sich schminkte. Kein einziges Mal.

Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile. Sie wollte mit ihrer Tochter sprechen. Weil sich die Gelegenheit selten ergab (Elsa schützte Arbeit vor), suchte sie sie auf dem Flur zu erreichen oder wenn sie im Bad zu tun hatte. Sie liebte Elsa. Sie verwöhnte sie. Aber sie, Elsa, würde kein einziges Mal mehr ruhig bleiben können, wenn sie wieder zu ihr ins Bad käme.

Elsa floh.

Über der Straße künstliche, blau, rot, gelb erleuchtete Sterne. Sie spürte Zuneigung zu den vielen Leuten, zwischen denen sie ging.

Als sie kurz vor Mitternacht zurückkehrte, war es still in der Wohnung. Sie ging in ihr Zimmer, und es blieb still. Sie dachte daran, daß ihre Mutter alt und oft krank war. Sie kauerte sich in ihren Sessel, und sie hätte unartikuliert schreien mögen, in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit.

(Aus: *W. H. Fritz, Umwege. Prosa. Stuttgart 1964, S. 47–49*)

Auf knappem Raum wird in dieser Kurzgeschichte eine alltägliche Szene erzählt, unter deren Oberfläche sich – vom Erzähler mehr angedeutet als ausdrücklich benannt – ein ungelöst bleibender Konflikt zeigt. Handlung ist kaum vorhanden, scheint in gewisser Weise gar nicht möglich zu sein, weil die Figuren in einer ausweglosen Beziehungskonstellation gefangen sind; umso mehr wird der Leser zur Deutungsarbeit, insbesondere zur Vergegenwärtigung der inneren Befindlichkeit der Figuren und der versteckten Konflikte, angeregt. Da es inhaltlich um eine Mutter-Tochter-Beziehung geht, konnte ich hoffen, daß für die Schüler ein Identifikationsangebot gegeben ist und sie sich auf die im Text entfaltete Problemkonstellation einlassen. Zwar sind die Schüler noch nicht zwanzigjährig wie die Tochter in der Erzählung, aber der Zwiespalt zwischen Gebundensein ans Elternhaus und Ablösungswunsch gehört durchaus schon zu den Hauptproblemen 16- bis 18-jähriger. Die Kurzgeschichte führt ihnen die eigene Situation sozusagen in der biographischen Verlängerung vor. Zudem bietet der Text Gelegenheit, erzäh-

lerische Mittel, die für die Vermittlung von Innenperspektive typisch sind (z. B. erlebte Rede), kennenzulernen und so die Erörterung der erzählten Problemsituation mit der Untersuchung von Erzählstrukturen zu verbinden. Die Erzählperspektive ist im Text nicht einheitlich; sie ist überwiegend der Erlebnisperspektive der Tochter angenähert, aber es wird auch die Erlebnisperspektive der Mutter vermittelt, an einer Stelle („Ihre Mutter lebte seit dem Tod ihres Mannes allein. Oft empfand sie Langeweile . . .“) übrigens mit einem allzu abrupten und erzähltechnisch nicht recht gelungenen Perspektivenwechsel. Die doppelte Perspektive regt den Leser an, sich die Erlebnisperspektive beider Figuren zu vergegenwärtigen und somit eine Perspektivenkoordination zu leisten.

5.3.3.3 Unterrichtsgestaltung und -ergebnisse

Um die Schüler gleich von Anfang an zu einem Nachvollzug des inneren Geschehens des Textes anzuhalten, gab ich den Text ohne Schluß aus (bis zur Mitte des zweitletzten Satzes: „Sie dachte daran, daß“) und bat die Schüler, den Text selbst zu Ende zu schreiben. Sie waren damit vor eine doppelte Aufgabe gestellt: Sie mußten sich mögliche Gedanken der Tochter vergegenwärtigen und zugleich ein mögliches Ende des Textes erfinden. Die Vorschläge der Schüler waren recht unterschiedlich: Bei den einen dachte Elsa zufrieden an die neue Wohnung, bei anderen fühlte sie sich plötzlich allein oder es tat ihr ihre Mutter leid. An die Wiedergabe von Gedanken der Tochter schloß sich bei den meisten Schülern eine erzählte Abschlußhandlung der Geschichte an: Die einfachste Variante bestand im Einschlafen der Tochter, viele entwarfen aber eine Lösung des Mutter-Tochter-Konflikts, z. T. als Vorausdeutung (die Tochter nimmt sich vor, mit der Mutter über alles zu reden), z. T. mit einer erzählten Handlung (z. B.: Die Tochter geht zur Mutter hinüber und legt sich ins Bett des Vaters). Eine andere Variante bestand darin, daß die Mutter die Tochter nun in Ruhe läßt, weil sie eingesehen hat, daß sie ihre Tochter bedrängt. Mehr als einmal ließen die Schüler die Geschichte sogar mit dem unerwarteten Tod der Mutter enden. Für viele der selbst verfaßten Schlüsse hatte offenbar das wiederholte „still“ („war es still“, „es blieb still“) vor dem weggelassenen Textende die ideenanregende Wirkung ausgeübt (plötzliche Einsamkeitserfahrung Elsas in der Stille; Stille als Zeichen dafür, daß die Mutter Elsa jetzt in Ruhe läßt; Vorgefühl der Stille, die Elsa in der eigenen Wohnung erwartet; es ist still, weil die Mutter tot ist). Insgesamt fällt auf, daß die meisten Schüler mit dem Ende des Textes eine Konfliktlösung herbeiführen wollten, während der Originaltext den Konflikt ja bestehen läßt. Die Schüler folgten damit dem Schema, das in der Mehrzahl erzählerischer Texte wiederzufinden ist. Es mag sein, daß durch ihr Bestreben, einen „richtigen“ Schluß zu finden, die Schüler ihre Aufmerksamkeit etwas rasch von den Gedanken und Gefühlen der Tochter abzogen. Wenn man das vermeiden wollte, müßte man den Text nur bis „Sie ging Stunden umher. Sie würde erst spät zurückkehren“ ausgeben; die Gedanken Elsas würden dann ohne Anspruch auf ein Abschließen der Geschichte aufgeschrieben.

Nach dem Vorlesen einiger selbst verfaßter Schlüsse und einem kurzen Gespräch darüber forderte ich die Schüler auf, ausgehend von der Annahme, die Mutter liege in ihrem Zimmer und denke ihrerseits nach, nun auch einige Gedanken der Mutter aufzuschreiben. Auch da gab es ganz unterschiedliche Ergebnisse – die Palette reichte von Fragen (z. B. „Was mache ich bloß falsch?“) und Vorwürfen der Mutter (z. B.: „Das ist

der Dank! All die Jahre hab ich mich um sie gekümmert – und so zeigt sie, wie lästig ich für sie bin“) bis zu ihrem Entschluß, mit Elsa sich auszusprechen oder sie in Ruhe zu lassen. Z. T. arbeiteten die Schüler sogar die Wechselseitigkeit der Erlebensperspektive von Elsa und ihrer Mutter heraus (z. B.: „Ich bin doch ihre Mutter, warum lehnt sie mich so ab? Sie muß verstehen, daß ich versuche, sie auf dem Flur zu erwischen. . .“).

Erst nach dieser Unterrichtsphase gab ich den originalen Schluß bekannt. Er hielt die Schüler einerseits dazu an, die Erlebnisperspektive von Elsa und von ihrer Mutter miteinander in Verbindung zu bringen (es heißt im Text: „Sie dachte daran, daß ihre Mutter alt und oft krank war.“; eine Schülerin sagte dazu: „(. . .) die weiß nicht, wie sie vor her so zu ihrer Mutter sein konnt“, ein Schüler: „Da kann man also irgendwie noch’n bißchen Mitleid und Verständnis für die Mutter haben.“).

Mit wiederholter Aufforderung hielt ich anschließend die Schüler dazu an, sich zu überlegen, was mit dem abschließenden Ausdruck „in die Nacht mit ihrer entsetzlichen Gelassenheit“ gemeint sein könnte. Es handelt sich um eine metaphorische Ausdrucksweise, die mir im Hinblick auf eine Sensibilisierung für dichterische Ausdrucksweise besonderer Beachtung wert schien. Es war interessant, daß die Formulierung in der Tat aspektreiche Deutungen provozierte; die Schüler verwiesen auf Gefühle bedrückender Einsamkeit in der Nacht, auf die Gleichgültigkeit der Nacht („Daß die Nacht also keinen Einfluß darauf nimmt, wer sich sorgt und so“), aber auch darauf, daß sich Elsa vielleicht „über ihre eigene Gelassenheit also ärgert, daß sie sich vielleicht wünscht, mal richtig aus der Haut fahren zu können, daß die Mutter sie versteht“; dann wurde auch anhand des Begriffs „Gelassenheit“ eine Parallele zwischen Mutter und Tochter aufgezeigt: „Ihr Gefühl ist ja wahrscheinlich so ähnlich, wie sich die Mutter immer fühlt / mit ihrer Tochter // mit der Gelassenheit“. In solchen Äußerungen zeigt sich, daß die Schüler in dieser Phase die Perspektive von Mutter und Tochter gleichzeitig im Bewußtsein hatten – ich sehe das als Beleg dafür, daß den Schülern eine Perspektivenkoordination gelang. Das Unterrichtsarrangement mit dem doppelten perspektivischen Schreiben (Gedanken der Mutter und Gedanken der Tochter) und der verzögerten Bekanntgabe des Schlusses dürfte wesentlich dazu beigetragen haben, daß es zu dieser Perspektivenkoordination kam. Anzeichen für die Perspektivenkoordination sehe ich auch in Äußerungen wie „Ihr ist aber auch schon die ganze Zeit einsam. Aber das hat, glaub ich, auch nur sie verursacht. Auch zum Teil natürlich die Mutter.“ Auch hier denkt die Schülerin offensichtlich an die beiden Figuren zugleich. In dieser Unterrichtsphase tauchte übrigens auch das Grundmuster wieder auf, das das Gespräch über den „Bären auf dem Försterball“ bestimmt hatte: das Verhältnis einzelner/Gruppe. Eine Schülerin erläuterte das Einsamkeitsgefühl Elsas in ihrem Zusammenleben mit der Mutter mit dem folgenden Beispiel: „Ja, ich hab’ ein Beispiel, zum Beispiel, wenn, wenn man jetzt mit eh mehreren zusammen ist, aber man fühlt sich trotzdem einsam. Das gibt’s ja auch. Wenn jetzt mehrere in einer Wohnung sind, und dann fühlt man sich aber trotzdem total einsam.“ Die Schüler verharrten aber nicht bei so allgemeinen Deutungen, sondern argumentierten dann (allerdings ausgehend von einer Frage meinerseits, ob die Tochter nicht einfach zur Mutter übergehen könnte) mit der Beziehung zwischen den beiden, indem sie herausarbeiteten, daß auch „Trotz“ die Beziehung bestimme, daß Elsa nicht „nachgeben“ wolle und sich auch „schämen“ würde, einfach zur Mutter zu gehen. In solchen Äußerungen zeigt sich m. E., daß die Schüler durchaus bestrebt waren, das Beziehungsgeschehen zwischen Mutter und Tochter konkret und differenziert zu erfassen.

Der letzte Teil der Stunde galt der Frage, mit welcher Figur man sich eher identifiziere. Die Schüler argumentierten zunächst inhaltlich mit dem Hinweis, daß „die Tochter schon eher in unserem Alter“ sei. Dadurch, daß ich erklärte, auch ich, obschon älter, würde mich eher mit der Tochter identifizieren, und ich den Anfang des Textes zur Diskussion stellte, wurden die Schüler auf die erzähltechnische Steuerung der Leserperspektive aufmerksam: „(. . .) man sieht ja nur die Sicht der Tochter, und man wa-, weiß nicht, wie die Mutter darüber denkt“, sagte eine Schülerin. Im weiteren Verlauf verwiesen die Schüler auf das Wort „kaum“ und den Ausdruck „unter dem Vorwand“, in denen sie die Perspektive ausgedrückt fanden. Zum Ausdruck „unter dem Vorwand“ entstand eine Diskussion, ob nur in der Perspektive der Tochter von „Vorwand“ gesprochen werden könne oder ob die Mutter tatsächlich unter einen Vorwand gehandelt habe. Die Schüler stellten dann fest, daß der Ausdruck im Text eine negative Einschätzung enthalte und daß dies natürlich der Perspektive der Tochter entspreche. Diese Beiträge der Schüler zeigen m. E., daß sie ein differenziertes Gespür für die perspektivische Gestaltung von Erzähltexten zu entwickeln begannen.

Leider kam ich nicht mehr, wie ich es vorgesehen hatte, zu einer genaueren Erörterung erzähltechnischer Mittel wie der erlebten Rede (ich wäre gerne noch auf die Textpassage „Sie würde erst spät zurückkehren . . .“ eingegangen). Auch die Texte der Schüler, insbesondere die Wiedergabe von Gedanken der Mutter, hätten Anlaß für erzähltechnische Beobachtungen geboten: Es finden sich da Gedankenwiedergabe im abhängigen Objektsatz („Sie dachte daran, daß sie ihre Tochter in Ruhe lassen sollte“), innerer Monolog („Warum ist Elsa so abstoßend zu mir?“) und Übergänge in die erlebte Rede („Doch die Mutter dachte daran, wie sie Elsa auf die Nerven geht, wenn sie ins Badezimmer kommt. Doch es gibt ja keinen anderen Platz, wo sie ihre Tochter mit Sicherheit trifft. Vielleicht sollte sie doch direkt auf ihre Tochter zugehen“). Da insgesamt die Stunde wegen verminderter Bereitschaft zur Mitarbeit etwas schleppend verlief – es war die erste Stunde an einem Montag, unmittelbar vor einer Klassenarbeit – mußte ich von meinen Erwartungen Abstriche machen.

5.3.3.4 Was mit der Klasse weiter zu tun wäre

Der Text „Augenblicke“ veranlaßte im vorgegebenen Unterrichtsarrangement die Schüler offensichtlich zum perspektivischen Nachvollziehen einer Konfliktkonstellation und lenkte in Ansätzen ihre Aufmerksamkeit auf die erzähltechnischen Mittel der perspektivischen Gestaltung. Die Möglichkeiten, die eine Kurzgeschichte bietet, sind allerdings begrenzt. Insbesondere für die Weiterentwicklung von der Perspektivenkoordination zur Perspektivenintegration wäre die Arbeit mit längeren Erzähltexten angebracht. Dabei könnte noch besser herausgearbeitet werden, wie Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen von früheren Entwicklungen der Figuren, von Milieu, Zeitströmungen usw. abhängig sind. Bei Kurzgeschichten besteht zwar der Vorteil, daß wegen ihrer Kürze und Offenheit die Schüler zu Deutungen mit Hilfe von Parallelen aus der eigenen Erfahrungswelt angeregt werden, begrenzt sind aber die sinnerschließenden Verweismöglichkeiten innerhalb des Textes. Zur weiteren Differenzierung des literarischen Verständnisses und der sozialen Kognition wäre also im folgenden Unterricht die Behandlung längerer Erzähltexte sinnvoll.